

Menck, Peter; Schulte, Michaela

Lehrer werden: erste Ergebnisse einer Untersuchung zum Referendariat

Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Terhart, Ewald [Hrsg.]: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim u.a. : Beltz 2006, S. 199-216. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 51)



Quellenangabe/ Reference:

Menck, Peter; Schulte, Michaela: Lehrer werden: erste Ergebnisse einer Untersuchung zum Referendariat - In: Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Terhart, Ewald [Hrsg.]: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim u.a. : Beltz 2006, S. 199-216 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-73785 - DOI: 10.25656/01:7378

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-73785>

<https://doi.org/10.25656/01:7378>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 51. Beiheft

Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf

Herausgegeben von
Cristina Allemann-Ghionda und Ewald Terhart

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2006 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany

ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41152

Inhaltsverzeichnis

Cristina Allemann-Ghionda/Ewald Terhart

Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zur Einleitung in das Beiheft	7
--	---

1. Grundlagen

Renate Girmes

Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung	14
---	----

Andreas Frey

Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten	30
--	----

Frank Lipowsky

Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler	47
--	----

Andrew J. Wayne/Peter Youngs

Die Art der Ausbildung von Lehrern und die Lerngewinne ihrer Schüler. Eine Übersicht über aktuelle empirische Forschung	71
--	----

Ken Zeichner

Konzepte von Lehrerexpertise und Lehrerausbildung in den Vereinigten Staaten	97
---	----

2. Forschungsbeiträge

2.1 Universitäre Phase

Manfred Lüders/Sabine Eisenacher/Steffen Pleßmann

Der Umgang mit Studienzeit. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden der Lehrämter und im Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaft	116
---	-----

Tina Hascher

Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum: Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung	130
--	-----

Johannes Mayr

Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den „Standards in der Lehrerbildung“	149
--	-----

Rainer Lersch

Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung	164
---	-----

2.2 Vorbereitungsdienst

Christian Reintjes

Wie beurteilen die Ausbilder der zweiten Phase die pädagogischen Kenntnisse der Absolventen der ersten Phase? Eine empirische Studie mit Hauptseminarleitern in Nordrhein-Westfalen	182
---	-----

Peter Menck/Michaela Schulte

Lehrer werden: erste Ergebnisse einer Untersuchung zum Referendariat	199
--	-----

Hermann Josef Abs

Zur Bildung diagnostischer Kompetenz in der zweiten Phase der Lehrerbildung	217
---	-----

2.3 Beruf

Doris Edelmann

Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklasse	235
---	-----

Cristina Allemann-Ghionda/Georg Auernheimer/Helga Grabbe/Angelika Krämer

Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen: die Kompetenzen der Lehrpersonen	250
---	-----

Wolfgang Fichten/Hilbert Meyer

Kompetenzentwicklung durch Lehrerforschung – Möglichkeiten und Grenzen	267
--	-----

Peter Menck/Michaela Schulte

Lehrer werden: erste Ergebnisse einer Untersuchung zum Referendariat

Die Ausbildung von Lehrern ist *eine* durch *einen* Zweck zusammengehaltene Aufgabe. Man sollte meinen, dass dies notwendigerweise Abstimmung, Koordination, Kooperation, Verflechtung oder gar Integration der beiden an dieser Ausbildung beteiligten Institutionen erfordert: Universität und Studienseminar. Eine solche Abstimmung findet jedoch, von punktuellen Versuchen abgesehen, nicht statt. Dass die einen dies, die anderen das machen, die Integration also nicht funktioniert, hat handfeste Ursachen:

Zunächst bildet die Universität nicht nur Lehrer, sondern auch Angehörige anderer Berufe aus, was zu einer *Polyvalenz des Angebots* nötigt; im Übrigen ist die Ausbildung als ‚Lehre‘ nur eine ihrer Aufgaben – neben der Forschung. Demgegenüber ist der Zweck des Studienseminars zwar *ausschließlich* die Ausbildung von Lehrern. Hier gibt es aber andere Hindernisse. Um nur eines der wichtigsten zu nennen: Nicht selten gibt es Schwierigkeiten der *Koordination* zwischen Seminar und der Schule. Noch bedauerlicher ist, dass eine Zusammenarbeit mit der Universität allenfalls punktuell und nicht institutionalisiert stattfindet; wenn überhaupt, dann vornehmlich zwischen Fachdidaktik und Fachseminar. Die nicht vorhandene Abstimmung impliziert vor allem für das Studienseminar eine erhebliche Belastung, weil aus diesem Grund die Eingangsvoraussetzungen seiner Klientel in der Regel denkbar unterschiedlich sind.

Nicht zuletzt arbeiten beide Einrichtungen unter sehr *unterschiedlichen Randbedingungen*: im Studienseminar ein klar definiertes, in einer bestimmten Zeit und unter realen Arbeitsbedingungen zu erreichendes Ausbildungsziel; an der Universität ein inhaltlich weitgehend frei zu bestimmendes Ziel, für dessen Erreichen kein fester Zeitrahmen vorgeben ist, mit Arbeitsbedingungen, die weitgehend die Einrichtung, nicht aber der zukünftige Arbeitsplatz bestimmt.

Das größte Hindernis dürfte jedoch die *wechselseitige Unkenntnis* sein: Lehrende an der Universität haben in der Regel keine Kenntnis davon, woran und wie im Studienseminar gearbeitet wird; bestenfalls erinnern sie sich noch an ihr eigenes Referendariat vor vielen Jahren, wenn sie denn eines absolviert haben. Lehrveranstaltungen zum Thema ‚Studienseminar‘ hat vermutlich keine Universität im Angebot. – Lehrende am Studienseminar (Hauptseminarleiter, Fachleiter etc.) auf der anderen Seite haben in der Regel – wiederum: bestenfalls – private Erinnerungen daran, woran und wie an der Universität gearbeitet wird, und das auch nur im Rahmen desjenigen Lehrerstudiums, wie sie selbst es hinter sich haben oder wie sie es gerade bei ihren Kindern beobachten. Die gängigen Etiketten ‚theoretisch‘ und ‚praktisch‘ dienen dazu, dieses wechselseitige (Selbst-)Missverständnis zu dokumentieren, nicht aber, den spezifischen Auftrag zu beschreiben.

Vor diesem Hintergrund soll in unserem Forschungsvorhaben zum Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien das wissenschaftlich geprüfte Wissen über diese Einrichtung und insbesondere über die Arbeit im Studienseminar erweitert und vertieft werden.

1. Der theoretische Ansatz

In der erziehungswissenschaftlichen bzw. schulpädagogischen Universitätsöffentlichkeit ist so gut wie nichts Aussagekräftiges und wissenschaftlich Geprüftes über die Arbeit im Studienseminar bekannt. Das, was gerüchtweise kursiert, schreckt eher ab. Das Wissen, das dort be- und erarbeitet wird, scheint nicht viel mit dem Wissen der Wissenschaften desselben Namens gemeinsam zu haben, seien es die Mathematik oder die Erziehungswissenschaft.

Hinzu kommt, dass auch das Studienseminar aus der Perspektive der Universität sehr unterschiedlich gesehen wird. So spielte in der Erziehungswissenschaft eine Zeit lang die so genannte ‚Verwendungsforschung‘ eine bedeutende Rolle, in deren Rahmen unseres Erachtens folgendermaßen argumentiert wurde: Die Erziehungswissenschaft produziere ‚wissenschaftliches‘, nämlich geprüftes und verlässliches Wissen, und dieses Wissen werde oder werde nicht in ‚außeruniversitären Praxisfeldern‘, insbesondere in der Praxis der Ausbildung von Erziehern angewendet bzw. ‚verwendet‘. Aus dieser Perspektive müsste das Wissen, das also beispielsweise im Studienseminar vermittelt und bearbeitet wird, immer als mehr oder weniger defizitär gegenüber dem der Wissenschaft erscheinen. Man könnte zwar Grade der Abweichung vom Ideal – dem so genannten ‚wissenschaftlichen‘ Wissen – messen und kritisieren, würde damit aber per definitionem die *Eigenlogik* des Studienseminars verfehlen.

Besser als die Verwendungsforschung könnten die neueren Forschungen zur Lehrerprofessionalität als Grundlage für die Analyse der Arbeit im Studienseminar geeignet sein. Hier wird der Aufbau professionellen Wissens im Lehrerberuf thematisiert. Zu diesem Zweck untersucht man die Arbeit von Lehrern, wobei sie zumeist in der Rolle von Experten in Anspruch genommen werden. Oder aber man untersucht den Aufbau der für die Lehreraufgabe notwendigen Kompetenzen. Aber selbst wenn die Professionalisierungsforschung die versprochenen Informationen ermittelt hätte und in lehrbare Programme umsetzte (s. Muster): *Wie* die Programme in der Praxis der Seminausbildung realisiert werden, ob diese Praxis sich überhaupt in der erwarteten Weise festlegen lässt, das ist keineswegs sichergestellt und müsste allererst untersucht werden – und das nicht etwa nur wegen der in der Literatur immer wieder beklagten unzureichenden Qualifikation der Ausbilder: Ein letzten Endes normativer Ansatz erlaubte es zwar, bestimmte Ausprägungen und Ergebnisse der Ausbildungspraxis zu kritisieren, jedoch wiederum nicht, ihre Logik in Rechnung zu stellen.

Wir versuchen dies auf die folgende Weise: Zunächst betrachten wir das Studienseminar als ein *intern strukturiertes System*, dessen *Zweck* die *Ausbildung von Lehrern* ist. *Referendare* sind die Klientel, Seminarleiter und praktizierende Lehrer – z. T. in Perso-

nalunion das *Personal*. Unser besonderes Interesse gilt nun der *Arbeit* in dieser Einrichtung, genauer: der *Erzeugung und Bearbeitung von berufsspezifischem Wissen*. Dieser Prozess wird *unterrichtstheoretisch* wie folgt interpretiert:

- Der *Prozess* der Kompetenzentwicklung wird bestimmt durch eine *Differenz* zwischen einem Zustand, in dem angehende Lehrer *noch nicht* über alle erforderlichen Kompetenzen verfügen einerseits, und dem Zustand andererseits, in dem sie in einem für eine selbstständige und verantwortliche Ausübung des Berufs *ausreichenden Maß* haben.
- Der Erwerb der Kompetenzen geschieht *symbolvermittelt*, und zwar vermittelt über exemplarisches Handeln von Könnern und über Wissen.
- Die *spezifische Operation* des Systems ist die *Erzeugung und Bearbeitung von berufsspezifischem Wissen*. Das Wissen dient der theoretischen Erschließung von Handlungssituationen, dem Unterricht in der Schule, sowie der Handlungsanleitung.
- Die Bearbeitung und Erarbeitung des Wissens findet in unterschiedlichen *Situationen* statt.
- Bearbeitet werden *Materialien* unterschiedlicher Art.
- Die Arbeit besteht in der *Interpretation* der Materialien.
- Die Arbeit findet in unterschiedlichen *Formen* statt.
- Die Arbeitsergebnisse müssen Geltungsansprüchen genügen. Das heißt im Studienseminar, dass Stundenentwürfe und die Durchführung des Unterrichts bestimmten *Kriterien* genügen müssen. Ob das der Fall ist, d.h. ob auf das Vorhandensein der erforderlichen Kompetenzen geschlossen werden darf, wird während des Prozesses der Ausbildung beurteilt und bewertet und am Ende, den Prozess abschließend, in einer Prüfung geprüft.

Wir versuchen, uns diesem System auf eine quasi-ethnomethodologische Weise zu nähern: Wir beobachten es aus der Perspektive von (scheinbar) nichts wissenden Außenstehenden und versuchen als solche, die innere Logik dessen, was wir beobachten, aus der Sicht der beobachteten Akteure zu verstehen und zu rekonstruieren.

2. Der Untersuchungsgegenstand

Wegen seiner Vieldeutigkeit müssen wir den Begriff „Seminar“ zunächst noch näher erläutern: Das *Studienseminar* ist die übliche Bezeichnung für die Einrichtung, die für die 2. Phase der Lehrerbildung, das *Referendariat*, zuständig ist. Diese Ausbildung findet an zwei Lernorten statt: erstens einem Ort, der auch als „Studienseminar“ bezeichnet wird; zur besseren Unterscheidung folgen wir dem Sprachgebrauch der Referendare und sprechen vom *Seminar*, und zweitens an einer „(Seminar-)Schule“. Das Seminar umfasst *allgemeine Seminare* und den Unterrichtsfächern entsprechende *Fachseminare*.

Der Gegenstand unserer Untersuchung sind die Ersteren. Die Struktur des Studienseminars variiert ein wenig von Land zu Land. Wir fassen die folgenden im Großen und Ganzen äquivalenten Einrichtungen als *allgemeines Seminar* zusammen:

- das *Hauptseminar* (so in NRW); dem entsprechen
- in Bayern die *Seminarveranstaltungen* in „Pädagogik“, „Pädagogische Psychologie“, „Schulrecht/Schulkunde“ und „Grundfragen Staatsbürgerlicher Bildung“ sowie, punktuell stattfindend, „Sprecherziehung“; und
- in Baden-Württemberg die *Seminarveranstaltungen* „Pädagogik“ sowie punktuell „Schul- und Beamtenrecht“, „Lehrerverhaltenstraining“ und „Rhetorik“.

Vor dem vorläufigen Bericht über den Stand der Arbeit an unserem Projekt, den wir im Folgenden geben werden, weisen wir auf drei *Beschränkungen* hin, die wir innerhalb des Themas „Studienseminar“ vorgenommen haben: Erstens nehmen wir die Perspektive seiner Klientel ein, hier zunächst der Referendare. Die zuständigen Seminarlehrer wurden auch interviewt; die Auswertung wird jedoch später erfolgen. Zweitens geht es ausschließlich um das Studienseminar für das Lehramt an Gymnasium; und hier schließlich drittens sind es die allgemeinen, nicht fachspezifischen Bestandteile der Ausbildung, auf die wir uns beschränkt haben.

Daran ist im Folgenden auch dann stets zu denken, wenn wir nicht jedes Mal darauf hinweisen. Beim derzeitigen Stand unserer Arbeit können wir nur über den Teil der Ausbildung, der im „Seminar“ stattfindet; auf die Ausbildung in der Schule gehen wir hier nicht ein.

Thematisch leitet uns die Frage nach der Arbeit im Studienseminar, in der das berufsspezifische Wissen von angehenden Lehrern er- und bearbeitet wird. Die Kompetenzen, von denen erwartet wird, dass die Arbeitenden sie während der Arbeit erwerben, erheben wir nicht. Uns interessieren, wie gesagt, die Einrichtung und ihre Eigenlogik – gleichsam als Voraussetzung für den Kompetenzerwerb.

3. Die Methode

Für einen solchen Zugang gibt es mehrere Ausgangspunkte. Ein allgemein bekannter, der allerdings nur selten als ein solcher verstanden wird, ist die *Analyse der* zu diesem Feld produzierten *Literatur*, wie sie selbstverständlich zu Beginn eines jeden Forschungsvorhabens geleistet wird.¹ Der üblicherweise begangene Weg in das – aus methodischen Gründen als unbekannt betrachtete – Feld ist die *Befragung von Akteuren*. Da, wie die Literaturrecherche ergeben hat, tatsächlich nicht nichts, sondern schon vergleichsweise viel über das Studienseminar bekannt ist, und da wir überdies mit einer bestimmten Fragestellung an unseren Gegenstandsbereich herangehen, sind wir nicht strikt den Regeln der Ethnographie gefolgt, sondern haben der Befragung einen strukturierten Leitfaden zu Grunde gelegt.

Ohne erheblichen Aufwand ist es wegen langer Dienstwege und vielen lokalen oder persönlich bedingten Unwägbarkeiten nicht möglich, eine Stichprobe aus allen Studienseminaren oder auch aus der Gruppe aller Referendaren eines Studienseminars – unter

1 Michaela Schulte hat als Vorarbeit für das Vorhaben eine systematische Literaturanalyse durchgeführt (Schulte 2002).

Berücksichtigung ihrer Unterrichtsfächer – zu ziehen. Über Bekanntschaften und Empfehlungen haben wir Zugang zu sieben Studienseminaren und drei Einzelpersonen gefunden (s. Tabelle 1).

Tab. 1: Verteilung der Dokumente						
Seminar	Interviews mit Referendaren				Sonst	
	Interview I (1. Ausb.- halbjahr)	Interview II (2./3. Ausb.- halbjahr)	Interview III (nach der Prüfung)	Interviews gesamt	Interviews mit HSL	Protokolle aus HS- Sitzungen
S 1 (NW)	5	5	5	15	1	1
S 2 (BY)	7	7	7	21	1	2
S 3 (NW)	6	4	6	16	1	1
S 4 (BW)	2	2	2	6	2	1
S 5 (NW)	12	12	11	35	2	2
S 6 (BW)	7	6	6	19	3	1
S 7 (BY)	5	4	5	14	2	1
E 8 (NW)*	3	2	2	9	–	–
Gesamt	46	43	44	132	12	9
Legende (hier und im Folgenden): HS: Hauptseminar bzw. Seminar für Pädagogik HSL: Hauptseminarleiter * Einzelpersonen aus NW						

Die Interviews werden verschriftlicht und dann in zwei weiteren Schritten zur *Datenbasis* aufbereitet: *Zunächst* sind wir im Wesentlichen der Struktur des Studienseminars gefolgt, wie sie sich zeigt, wenn man es von dem systemtheoretischen Standpunkt aus betrachtet. Wir haben Textstücke identifiziert und für die Gewinnung eines ersten Datenkorpus mit einem an der Struktur des Studienseminars orientierten und flexibel erweiterten Kategoriensystem kodiert. Die Textstücke dienen als Basis für einen empirisch fundierten *Report* über das Studienseminar bzw. einzelne Teile.

Sodann wurde unter Anleitung der das Projekt leitenden Frage nach dem Wissen, das im Studienseminar vermittelt und bearbeitet wird, mithilfe der *Normalsatzmethode* ein zweites Datenkorpus erzeugt. Jene Textstücke werden auf eine Normalform reduziert, deren Elemente dann u. a. Vergleiche von Teilgruppen ermöglichen.

Beide Datenkorpora werden in einer Datenbank verwaltet, in der jederzeit der Rückgriff auf den Originaltext möglich ist.² – Im Folgenden werden wir erstens über das allgemeine Seminar berichten, wie es sich in den Interviews des ersten Durchgangs darstellt, und dann zweitens rekonstruieren, welche Gegenstände in diesem allgemeinen Seminar bearbeitet werden.

2 Die Datenbank, in der sämtliche Projektdaten komfortabel verwaltet werden können, hat Sascha Treude programmiert.

4. Ein Report: Das „allgemeine Seminar“

In jedem Interview des ersten Durchganges wurde den Referendaren folgende zweiteilige Frage gestellt, wobei die Formulierung im Einzelnen in den Interviews variierte: *Können Sie mir erläutern, was das Hauptseminar (bzw. die allgemeinen Seminarveranstaltungen) ist und welche Bedeutung es in Ihrer Ausbildung hat?* Als Antwort vor allem auf diese Frage, aber auch unter den Antworten auf weitere Fragen erhält man eher allgemeine, globale Charakterisierungen und meist auch eine Kritik dieser Veranstaltungen. Im Folgenden fassen wir diese Aussagen zusammen und berichten, wie die Referendare ihre allgemeinen Seminarveranstaltungen beschreiben.

4.1 Merkmale des „allgemeinen Seminars“

Als ein wichtiges Merkmal finden wir in der Hälfte der Interviews die *Möglichkeit, eigene Fragestellungen einzubringen und Probleme zu besprechen*. Diese Beteiligung findet auf zwei verschiedene Weisen statt: als Mitgestaltung des Arbeitsprogramms der allgemeinen Seminarsitzung (Themenwünsche, Abänderung der Reihenfolge) und indem individuelle Problem geschildert und Fragen gestellt werden, die dann im Seminar besprochen werden. Ein markantes Beispiel für die Mitgestaltung des Arbeitsprogramms wird aus dem Seminar S 1 berichtet: *„Der Hauptseminarleiter führt regelmäßig eine schriftliche, anonyme Evaluation durch. So können die Referendare die Hauptseminarsitzung kritisieren und Themenwünsche äußern.“*

In den allgemeinen Seminaren gibt es für die Referendare die Möglichkeit, ihre Probleme und Erfahrungen in die Arbeit einfließen zu lassen. In einigen Seminaren gibt es zu Beginn jeder Sitzung eine vom Dozenten initiierte Runde, in der explizit danach gefragt wird. Von Referendaren aus zwei Seminaren wird diese Möglichkeit ausdrücklich als Gegensatz zu anderen Seminarveranstaltungen herausgestellt: Im Pädagogikseminar könnten sie von Problemen berichten, die sie im Fachseminar nicht ansprechen bzw. die der Fachseminarleiter nicht erfahren solle: *„Also bei Frau X. [Pädagogiklehrerin] kann man halt auch sehr viel an auflaufenden Problemen loswerden, die man vielleicht hat, die man vielleicht dem Fachseminarlehrer nicht unbedingt erzählen will, dass man irgendwo ein Problem hat konkret in dieser oder jener Klasse.“* (79–133)

Ein weiteres Charakteristikum des allgemeinen Seminars ist der mehr oder weniger angeleitete *Austausch mit den anderen Referendaren*, der von einem Drittel der Referendare als Merkmal erwähnt wird. An dieser Stelle wird außerdem auf die Fachunabhängigkeit des allgemeinen Seminars hingewiesen.

„[...] in Pädagogik trifft man ja die anderen, also die Geschichte, Italienisch, Sprachen machen, und das finde ich auch sehr schön, dass man mit den Leuten viel zu tun hat, weil die machen dann auch kurze Unterrichtssequenzen. Man wird einfach wieder mit anderen Fächern konfrontiert, die einfach wieder sehr weit weg waren, Sprachen und Physik, Mathe, das ist alles lang her, und ich finde das sehr spannend und anregend.“ (5–104)

Nur in Bayern wird die Möglichkeit eines Austauschs von keinem der Referendare als eine Besonderheit angesprochen. Das kann darauf zurückgeführt werden, dass sich

die Referendare dort wegen der Organisation der Ausbildung an Seminarschulen im 1. Ausbildungsjahr ohnehin jeden Tag treffen und der Austausch mit den anderen Referendaren daher für sie nichts Besonderes ist.

In einem Drittel der Interviews wird als Charakteristikum *das Allgemeine als Gegensatz zu den oder auch als Grundlage für die Fachseminare* genannt. Der Gegensatz wird benutzt, um die Veranstaltungen des allgemeinen Seminars genauer zu charakterisieren, eben als ‚nicht fachspezifisch‘ oder ‚fachunabhängig‘. Dabei kann die Arbeit im allgemeinen Seminar aber auch Grundlage für die Arbeit in den Fachseminaren sein: *„Ja, ich habe so den Eindruck im Hauptseminar wird das mal eben, also, auch schon umfassend dargestellt, aber da kriegt man so die Idee überhaupt von diesem Thema, ja, vielleicht braucht man die auch, um im Fachseminar damit so richtig weiterzuarbeiten.“* (69–132)

Die Vermittlung von *pädagogischem und psychologischem Wissen* wird in mehr als der Hälfte der Interviews als ein weiteres Merkmal des allgemeinen Seminars genannt. Hier, wo es zunächst nur allgemein charakterisiert wird, sind die Aussagen meist noch nicht sehr detailliert. Von ‚Hintergrundwissen‘ oder einem ‚allgemeinen Background‘ ist die Rede. Interessant ist, dass in einzelnen Fällen Schule und Unterricht als Gewähr für den inhaltlichen Zusammenhang der im allgemeinen Seminar behandelten Themen genannt werden.

In einem Viertel der Interviews ist das *Kennenlernen und Ausprobieren von Methoden* ein Charakteristikum der allgemeinen Seminarveranstaltungen, wobei als Zweck die Anwendung auf den eigenen Unterricht gesehen wird. Hier fällt das Seminar S 1 besonders auf, denn hier finden wir dieses Merkmal in allen Interviews; die Methoden stehen geradezu im Vordergrund und werden auf eine bestimmte Art und Weise bearbeitet: Die Referendare lernen die Methode kennen, indem sie selbst in der Seminarsitzung damit arbeiten; abschließend wird dann jeweils detailliert reflektiert, insbesondere im Blick auf die Anwendung im Unterricht der Referendare: *„[...] es geht ihm [Hauptseminarleiter] erst mal darum, dass wir alle möglichen Methoden kennen lernen, um die dann anwenden zu können und auch die Vor- und Nachteile darüber kennen zu lernen. Also, wir sollen dann auch immer im Nachhinein methodisch darüber reflektieren, sozusagen auf der Metaebene, das ist sein Lieblingsstichwort, um dann Vor- und Nachteile kennen zu lernen von den Methoden.“* (101–111)

In gut der Hälfte der Interviews wird die *organisatorische Funktion für die eigene Ausbildung* als Zweck der allgemeinen Seminarveranstaltungen genannt, z.B. die Bekanntgabe von Terminen oder die allgemeine Orientierung in der neuen Situation Referendariat zu Beginn der Ausbildung. Diese Orientierungsfunktion ist wiederum die Besonderheit eines bestimmten Seminars (S 5) in NRW. Hier wird die Bedeutung des Hauptseminars besonders für den Beginn der Ausbildung hervorgehoben: *„Ja, also am Anfang haben wir sehr viel Organisatorisches besprochen und auch Probleme, Ängste und so weiter, die wir hatten. Und es sieht auch so aus, dass am Anfang immer noch irgendwelche aktuellen Mitteilungen bekannt gegeben werden, [...] Also dafür ist das Hauptseminar eigentlich in erster Linie da. [...] Also am Anfang haben wir auch sehr viel über finanzielle Sachen, also wie man das alles regelt und Beihilfe und welche Ansprüche wir haben allgemein, an welche Regeln wir uns halten müssen [...]“* (63–114)

Schließlich werden die *in den Veranstaltungen verwendeten Arbeitsformen* zur Charakterisierung der allgemeinen Seminarveranstaltungen herangezogen. Es wird über die ganze Bandbreite an denkbaren Möglichkeiten berichtet: von Methodenvielfalt (z.B. auch Ausprobieren der Methoden für den eigenen Unterricht) bis hin zu Methoden, bei denen der Lehrende steuert (z.B. der Seminarlehrer hält einen Vortrag oder liest vor); dazwischen findet sich die am häufigsten beschriebene Form der Arbeit: eine Mischung aus Gruppen- oder Partnerarbeit und dem Lehrvortrag.

Da wird über Referate berichtet, die die Referendare vorbereiten, sowie über die Arbeit mit Texten und über die Bearbeitung von Texten in einer Gruppenarbeitsphase mit anschließender Diskussion im Plenum. In einzelnen Interviews werden eher anwendungsbezogene Methoden wie die Rollenspiele genannt, die im Seminar S 6 in einer zusätzlichen Veranstaltung, dem Lehrerverhaltenstraining, stattfinden: Hier müssen alle Referendare eine Beispielstunde aus einem ihrer Fächer halten, die per Video aufgezeichnet und anschließend in der Gruppe besprochen wird.

Hierher gehören auch noch Aussagen zur *Vorbereitung der Referendare auf die allgemeinen Seminarsitzungen*. Aus den drei Seminarorten in NRW wird berichtet, dass es keine Hausaufgaben gibt – abgesehen von einer einmaligen Vorbereitung auf ein Referat – und man im Übrigen auch gar nicht dazu komme, zu Hause noch etwas nachzuarbeiten. In Bayern finden wir als Besonderheit, dass alle Seminarsitzungen protokolliert werden müssen, was bedeutet, dass man je nach Seminargröße unterschiedlich häufig Seminarsitzungen protokollieren muss.

4.2 *Die Beurteilung des „allgemeinen Seminars“*

Beim ersten Blick auf die Aussagen, in denen die Befragten das allgemeine Seminar beurteilen, fällt auf, dass es gleich viele allgemeine positive (‘schön’, ‘informativ’, ‘kann man nicht drauf verzichten’) wie negative (‘Zeit tot schlagen’, ‘untergeordnete Funktion’, ‘kann man drauf verzichten’) Urteile gibt. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich außerdem, dass wesentliche Merkmale von den Referendaren sowohl positiv als auch negativ beurteilt werden, so z.B. der Praxisbezug: Einige sagen, er sei gelungen, andere, es gebe ihn überhaupt nicht. – Im Übrigen sind die Gesichtspunkte, die für die Beurteilung herangezogen werden, im Wesentlichen unabhängig vom Ort und dem Bundesland.

Die meisten Aussagen – positive und auch negative – lassen sich unter dem Begriff des *Praxisbezuges* zusammenfassen. Die Referendare messen den Nutzen der allgemeinen Seminarveranstaltungen offenbar weitgehend daran, ob deren Inhalt auf ihre eigene Unterrichtspraxis übertragbar ist. Dieser Praxisbezug wird dort gesehen, wo sich Methoden aus dem allgemeinen Seminar in der Schule anwenden lassen; wo man Tipps für den Unterricht bekommt; wo Fälle aus dem eigenen Alltag diskutiert und bearbeitet werden; oder auch wo man auf konkrete Situationen in der Schule (z.B. den Elternsprechtag) vorbereitet wird (z.B. durch die Erarbeitung von Strategien der Gesprächsführung). Auf der anderen Seite wird mangelnder Praxisbezug von den Referendaren

kritisiert, wo sie keine Beispiele oder konkreten Tipps zum Unterricht finden, die Besprechung der Inhalte ‚zu theoretisch‘ und ‚abstrakt‘ verlaufe oder Themen behandelt würden, die sie im eigenen Unterricht nicht anwenden könnten (wie z.B. die Geschichte des Gymnasiums).

Die *Beziehung der Veranstaltungen des allgemeinen Seminars zu denen der Fachseminare* wird ambivalent beurteilt. Einerseits wird die Arbeit in den allgemeinen Seminaren als Basis für die Fachseminararbeit bzw. als wichtige thematische Ergänzung betrachtet. Andererseits wird ihr im Vergleich mit den Fachveranstaltungen oft eine geringere Bedeutung zugebilligt, wobei diese Kritik teilweise von Referendaren aus denselben Seminaren kommt, in denen die Verbindung zwischen allgemeinen und Fachseminaren als gelungen beschrieben wird. – Kritisiert wird, dass die Inhalte der Arbeit in den allgemeinen und den Fachseminaren sich oft überschneiden. Und dabei sei dann das Fachseminar das effektivere von beiden, da es näher am Fachunterricht sei und konkretere Lösungsmöglichkeiten anbiete. Außerdem wird gesagt, dass man ‚Probleme‘ lieber in den Fachseminaren bespreche, da sie in den Fächern entstünden, und sie sich dort konkretere Beispiele und Lösungen erhofften.

Viel Kritik gibt es auch an der *Organisation* der allgemeinen Seminare. In NRW finden alle drei Seminarveranstaltungen – zwei Fachseminare und das Hauptseminar – in der Regel an einem so genannten Seminartag statt, einem Tag in der Woche, an dem die Referendare nur am Seminar und nicht in der Schule sind. Das wird häufig kritisiert, da die Referendare dadurch immer einen Tag in der Schule fehlen und so in bestimmten Kursen oder Klassen nicht unterrichten oder hospitieren können. – Eine andere zeitliche Organisationsform, in der die Seminarveranstaltungen an verschiedenen Nachmittagen in der Woche stattfinden, wird von den Betroffenen aber ebenfalls kritisiert. Hier sei man nach dem Vormittag in der Schule abgehetzt und gestresst und könne sich auch nicht mehr richtig auf die Arbeit im Seminar konzentrieren. – Positiv wird beurteilt, wenn die Sitzungen eine klare Struktur haben und auch pünktlich beginnen und enden (was darauf schließen lässt, dass das nicht immer der Fall ist).

Zur *methodischen Gestaltung der Sitzungen* sind in den Interviews fast ausschließlich negative Aussagen zu finden, sowohl zur Gestaltung durch die Lehrenden als auch bei der durch die Mitreferendare: Der Dozent liest vor; offene Diskussionsrunden funktionieren nur für die redegewandten Referendare; es werden zu viele Texte herausgegeben, es findet aber keine angeleitete Diskussion über diese Texte statt (keine Hinführung auf ein Ergebnis, sie werden eher um ihrer selbst willen geführt). – Bei ihren Mitreferendaren kritisieren die Referendare, dass die Referate schlecht seien oder dass Gruppenarbeit durch das Verhalten Einzelner zu ‚Kaffeekränzchen‘ verkomme. – Positiv wird nur der mehr oder weniger angeleitete Austausch unter den Referendaren bei der Gestaltung der Sitzungen gesehen (angeleitet z.B. durch Gruppenarbeit).

Insgesamt fällt auf, dass abgesehen von der Kritik am Praxisbezug wenig Kritik an *bestimmten Inhalten* bzw. an der inhaltlichen Ergiebigkeit der Veranstaltungen geübt wird. So wird etwa positiv vermerkt, dass man einen ‚Einblick in Themen‘ bekomme, dass erzieherische Fragen sonst nirgendwo in der Ausbildung vorkämen und dass man durch diese Seminarveranstaltungen komplexe Zusammenhänge in der Schule besser

verstehen könne (z.B. das Verhältnis von Lehrern und Eltern). – Auf der anderen Seite wird zum Beispiel pauschal kritisiert, dass der gesunde Menschenverstand bei der Lösung eines pädagogischen bzw. psychologischen Problems oft weiter bringe als die Arbeit im allgemeinen Seminar.

Positiv werden schließlich oft auch *die Lehrenden* beurteilt: Authentizität (sie versuchen das umzusetzen, was sie den Referendaren beibringen wollen) oder bestimmte Wesenszüge der Lehrenden (Schwung, Begeisterung, Ruhe, Gelassenheit) lassen die Lehrenden manchmal sogar als Vorbildern erscheinen.

Es gibt nur ein Seminar, aus dem *keine* negative Kritik kam, hingegen der gute Praxisbezug gelobt wurde, und zwar das Seminar S 1, das dadurch charakterisiert wurde, dass dort Methoden ausprobiert und reflektiert würden.

Sowohl die Wahrnehmung als auch die Beurteilung der allgemeinen Seminare sind von Person zu Person und von Ort zu Ort im Einzelnen unterschiedlich, zum Teil widersprüchlich. Dennoch kann man – probeweise – sagen, dass die Charakterisierungen und Beurteilungen weitgehend auf einen Gesichtspunkt zurückgehen: die Bewältigung der Situation Referendariat mit ihrem nunmehr unausweichlichen und handgreiflichen Zweck der Lehrerausbildung. Die Auswertung der übrigen Aussagen in den Interviews wird zeigen, ob diese Vermutung gestützt werden kann oder verworfen werden muss.

5. Die Normalsatzmethode

Die das Projekt leitenden Frage nach dem Wissen, das im Studienseminar vermittelt und bearbeitet wird, machte einen weiteren Arbeitsschritt erforderlich. Die Frage impliziert ein Schema für eine Antwort; als Ergebnis des Projekts erwartet man eine Antwort, die bestimmte Elemente enthalten muss, wenn sie denn vollständig sein soll. Diese Überlegung ist die Grundlage der *Normalsatzmethode*: Als „Normalsatz“ bezeichnen wir einen – grammatischen – Satz, der ein Modell des in der Leitfrage enthaltenen Schemas ist. Das Schema, das wir unter Anleitung der unterrichtstheoretischen Grundlagen aus unserer Leitfrage abgeleitet haben, sieht so aus: *Eine Person [Rolle] bearbeitet [Tätigkeit] tatsächlich oder sollte oder tut es auch nicht [Modalität] in einer eindeutigen Situation [Situation], aktiv oder passiv (wenn andere Personen handeln) auf eine bestimmten Art und Weise der Arbeitsorganisation [Arbeitsorganisation] unter bestimmten Gesichtspunkten [Gesichtspunkt] Gegenstände [Gegenstand] und nimmt dabei Bezug auf eine Sachautorität [Referenz].*

Ein empirischer Satz aus einem Interview lautet: „*Wenn wir so ein Referat haben, merkt er [HSL] halt nur Sachen zwischen, die ihm wichtig erscheinen und den Rest überlässt er den Referendaren selbst. Er greift halt nur ein, wenn er meint, dass das jetzt wichtig sei. Oder er erzählt auch mal eine nette Anekdote.*“ (57–115) Dieser Beispiel-Satz wird in folgender Weise schematisiert und codiert (vgl. Tab. 2).

Nicht alle Zellen sind besetzt; aus der Logik der Bearbeitung von Wissen im Studienseminar folgt aber, dass ein derartiger Normalsatz mindestens eine Tätigkeit oder einen Gegenstand, dazu einen Handelnden und eine Situation enthalten muss. Für die Ge-

winnung dieser Normalsätze werden alle Daten des ersten Korpus (Textstücke) herangezogen, in denen eine Aussage über die Bearbeitung von Wissen enthalten ist.

Tab. 2: Drei Normalsätze			
Referenz	Hauptseminarleiter	k. A.	Hauptseminarleiter
Tätigkeit	etwas anmerken	eingreifen	erzählen
Modalität	ist	ist	ist
Situation	Hauptseminar	Hauptseminar	Hauptseminar
Rolle	Hauptseminarleiter	Hauptseminarleiter	Hauptseminarleiter
Gesichtspunkt	k. A.	k. A.	k. A.
Gegenstand	Sachen, die ihm wichtig erscheinen	k. A.	eine nette Anekdote
Arbeitsorganisation	k. A.	k. A.	k. A.

Zur Illustration der Möglichkeiten, die das so gewonnene zweite Datenkorpus für die Interpretation bietet, fragen wir im Folgenden: erstens, welche Gegenstände, die im allgemeinen Seminar bearbeitet wurden, in den Aussagen der Interviews identifiziert werden können (6.1), und zweitens, welche Referenzen dabei in Anspruch genommen werden, sofern sie identifiziert werden können (6.2).

6. Die Gegenstände der Arbeit im allgemeinen Seminar

6.1 Die Gegenstände

Die Gegenstände, die im allgemeinen Seminar bearbeitet werden, lassen sich durch die Auswertung der Normalsatzdatenbank genauer beschreiben. In den Daten lassen sich 1.423 Nennungen von Gegenständen identifizieren, die im allgemeinen Seminar bearbeitet werden. Eine erste Kategorisierung ergab die folgende Verteilung (vgl. Tab. 3).

Wie in allgemeinen Seminaren (Hauptseminar bzw. Veranstaltungen in Pädagogik und Psychologie) nicht anders zu erwarten, stellen die *allgemeinen Themen* die größte Gruppe, etwa ein Fünftel, davon wiederum drei Viertel die *pädagogischen*. Hier machen die Themen Methodik und Kommunikation die größten Untergruppen aus, weitere sind Didaktik und Lehrer. Als *psychologische Themen* haben wir Nennungen zu Lernen (ein Viertel in dieser Kategorie), Coaching und Beratung, Entwicklung und Motivation kodiert.

Themen zum *Unterricht* werden etwa ebenso oft wie die ‚allgemeinen‘ Themen genannt. Wir haben sie in zwei Untergruppen untergliedert: zunächst in solche, bei denen es explizit um den eigenen Unterricht der Referendare geht, sodann Unterthemen von Unterricht im Allgemeinen. Unter diesen waren die ‚Disziplin‘ und ‚Leistungsbewertung und Klassenarbeiten‘ am häufigsten vertreten, weitere sind: ADS, Klassenmanagement,

Tab. 3: Gegenstände der Arbeit im allgemeinen Seminar	
Thema	Anzahl der Nennungen
Allgemeine pädagogische und psychologische Themen davon:	295
Pädagogik	217
Psychologie	78
Unterricht davon:	253
Unterricht, allgemein	182
Unterricht, eigener	71
Inhaltsleer	162
Literatur	161
Referendare	127
Ausbildung	107
Recht	88
Schule	78
Arbeit im HS	69
Praxis	37
Fächer, andere	16
Sonstiges	30
Summe	1423

Lern- und Erziehungsziele, Medien, Ordnungs- und Erziehungsmaßnahmen, Schul-schwierigkeiten, Stundenanfang, Unterrichtsformen, Unterrichtsmethoden – alles für Referendare ersichtlich praxisnahe Probleme. Wenn Referendare, wie berichtet, nicht selten einen verstärkten Praxisbezug einfordern, so ist das wohl so zu verstehen, dass es die eigenen Unterrichtserfahrungen sind, die nicht bearbeitet zu werden scheinen. Dabei muss man allerdings berücksichtigen, dass ein Teil der ‚eigenen Erfahrungen‘ nicht eindeutig dem eigenen Unterricht zugeordnet werden kann und deswegen auch in anderen Kategorien (‚Referendar‘; ‚Praxis‘) zu finden sein könnte.

Leider werden in vielen Fällen (gut einem Zehntel) Gegenstände nicht genauer benannt, sondern *inhaltsleer* durch z.B. ‚Themen‘, ‚Dinge‘, ‚Sachen‘ umschrieben; in den Interviews wurde dann meist nachgefragt, aber das ist nur in engen Grenzen möglich. Etwa genauso oft werden ebenso inhaltsleer ‚Text(e)‘ genannt – unsere Kategorie *Literatur*; auf Nachfrage wurden sie der Interviewerin auch zur Verfügung gestellt. Bei der Hälfte werden allerdings auch Buchtitel genannt, allen voran der „Leitfaden Schulpraxis“ von Bovet/Huwendiek (2004). Das muss allerdings nicht viel besagen, denn der Kontext kann z.B. dieser sein: „... *aber ehrlich gesagt, man nimmt den hier mit, ab und zu*

nimmt man da mal einen Text raus, liest den dann auch oder für das Referat benutzt du das, aber dass ich jetzt da häufiger drin lesen würde, nein. Da hast du wirklich deine fachdidaktische Literatur, weil, wenn es da um Medien oder Methoden geht, da hast du einfach konkretere, schöne Beispiele, die einfach passen und da hilft mir das dann nicht so viel ...“. (59–104)

Unter *Referendare* haben wir deren Bedürfnisse: Probleme, Fragen, Interessen und Vorwissen kategorisiert. Zur *Ausbildung* zählen deren Bestandteile und Organisation sowie der Referendarsstatus.

Beim *Recht* handelt es sich besonders oft um die Aufsichtspflicht; wie diese werden rechtliche Themen in der Regel an Probleme der Praxis angeschlossen. Bei *Schule* ist es ähnlich: Themen wie Abitur, Umgang mit Eltern, Lehrplan haben wir dieser Kategorie zugeordnet. Bei der *Arbeit im HS* (= *Hauptseminar*) sind z.B. Referate oder Diskussionsbeiträge der Referendare oder die Arbeitsform der Sitzung das Thema. Unter *Praxis* kategorisieren wir Berichte und Erzählungen wie Fälle, Beispiele, praktische Sachen, Anekdoten und Erfahrungen, die sich anderswo nicht genauer zuordnen lassen. Erwartungsgemäß sind die fachdidaktischen Themen (*Fach*) nur vereinzelt Thema im allgemeinen Seminar.

Fasst man die Befunde zusammen, so lässt sich sagen: *Referendare*, ihre *Situation* und ihr *Unterricht* in der *Schule* – das ist in der Wahrnehmung der Referendare derjenige Themenkreis, der im allgemeinen Seminar bearbeitet wird; wo nicht, wird dies kritisiert.

6.2 Gegenstände und Referenzen

In jedem Unterricht muss sichergestellt sein, dass die erarbeiteten Ergebnisse auf verlässlichen Informationen basieren, auf eine der Sache angemessene Weise zu Stande kommen und mit dem normativen Horizont der zugehörigen Praxis kompatibel sind – hier also der Praxis von Unterricht in der Schule. Für etwa ein Fünftel der Gegenstände können wir den zugehörigen Äußerungen die Instanz entnehmen, die ausdrücklich für Richtigkeit und Recht von Informationen und Arbeitsergebnissen in Anspruch genommen wird; wir sprechen von *Referenzen*. Die Tabelle 4 gibt wieder, welche Kombinationen wir für die Arbeit im allgemeinen Seminar identifizieren können. – Wir weisen hier noch darauf hin, dass in anderen Zusammenhängen weitere Referenzen in Anspruch genommen werden; so etwa bei der Vorbereitung und Beurteilung des Unterrichts die Fachseminarleiter und die Mentoren.

Die Spaltensummen der Tabelle 4 weisen den Leiter des allgemeinen Seminars als *die* Referenz aus: Nicht nur, dass er bei mehr als der Hälfte der Themen selbst erscheint; er ist es auch, der in aller Regel die ‚Texte‘ vorgibt. Im Folgenden illustrieren wir die in der Tabelle hervorgehobenen Zusammenhänge durch einige Beispiele, d.h. durch Zitate und zugehörige Normalsätze. Die Bezeichnungen der Elemente der Normalsätze werden nur in der ersten der folgenden Tabellen aufgeführt.

Tab. 4: **Gegenstände und Referenzen**

	HSL/HS	Literatur, Namen	Literatur, sonst	Mitreferen- dare*	Erfahrung, eigene	Schulrecht/ -ordnung	Summe
Ausbildung	30		2	2			34
Arbeit Seminar	17	3	1	2			23
Referendare	19			3	7		29
Pädagogik	20		2		2		24
Psychologie			1	2			3
Unterricht	10		1	3	2		16
Schule	5						5
Recht	8		1	3		7	19
Unterricht, eigener	5				2		7
Literatur	14	51	26	1			92
Fächer							0
Praxis	11	1			2		14
Inhaltsleer	16		3	2	2		23
Sonst	1						1
Summe	156	55	37	18	17	7	290

Hauptseminarleiter – Ausbildung

„Unser Hauptseminarleiter soll so einen Überblick geben über allgemeine Didaktik, allgemeine Pädagogik auch mal so über rechtlich Sachen. Rechtliche Sachen die Schule betreffend, rechtliche Sachen den Lehrerberuf an sich betreffend. Der gibt auch immer Tipps wegen der Krankenkasse oder so was; das ist also eher so rundrum, alles was so dazugehört.“ (57–47)

Referenz	Arbeits- organi- sation	Tätigkeit	Gesichts- punkt	Moda- lität	Gegenstand	Rolle	Situa- tion
HSL/HS		Tipps ge- ben		ist	Krankenversicherung	HSL	HS
HSL/HS		Überblick geben		ist	allgemeine Didaktik	HSL	HS
HSL/HS		Überblick geben		ist	allgemeine Pädagogik	HSL	HS

HSL/HS		Überblick geben		ist	rechtliche Sachen	HSL	HS
HSL/HS				ist	rechtliche Sachen die Schule betreffend	HSL	HS
HSL/HS				ist	rechtliche Sachen den Lehrerberuf betreffend	HSL	HS

Hauptseminarleiter – Arbeit im Seminar

„... da hat er uns alle noch mal eingeführt in diese, wie heißt das denn noch mal? In diesen Server? – I.: Ach dieses Ding. – M.: BSCW. – C.: Genau, ich weiß nicht, wie das heißt. Also, wie man damit umgeht, was man damit machen kann, wie wir damit arbeiten können.“ (38–83)

HSL/HS		einführen in		ist	Arbeit mit dem BSCW-server	HSL	HS
HSL/HS			Wie man damit um- geht	ist	BSWC-server	HSL	HS
HSL/HS			Was man damit ma- chen kann?	ist	BSCW-server	HSL	HS
HSL/HS			Wie die Ref. damit ar- beiten können	ist	BSCW-server	HSL	HS

Hauptseminarleiter – Referendar

„Also ich glaube im Seminar wäre es sogar so, dass ich auch mit, also wenn ich jetzt ein Problem in einem Fach hätte oder mit einem Fachleiter hätte, dann würde ich auch erst mal zum [HSL] gehen, einfach weil [...] ich das Gefühl habe, dass der die Sachen ernst nimmt und sich auch kümmert und vor allem auch nichts nach außen trägt.“ (65–223)

HSL/HS	[fragen]	ist	Probleme in einem Fach	[Referendar]	HS
HSL/HS	[fragen]	ist	Probleme mit einem FL	[Referendar]	HS
HSL/HS	[fragen]	ist	Probleme mit der Schule	[Referendar]	HS

Eigene Erfahrungen – Referendar

Hier mögen einige Normalsätze zur Illustration ausreichen:

Erfahrung, eigene		ausfüllen		ist	Fragebogen zum [päd.] Vorwissen	[Referendar]	HS
Erfahrung, eigene	Gruppenarbeit	bearbeiten		ist	irritierende Situationen	[Referendar]	HS
Erfahrung, eigene	Diskussion	diskutieren		ist	eigene Erfahrungen	[Referendar]	HS
Erfahrung, eigene		einsteigen mit		ist	die eigene Lernbiografie	[Referendar]	HS
Erfahrung, eigene		formulieren		ist	Dinge, die für die Ref. wichtig sind	[Referendar]	HS

Hauptseminarleiter – Pädagogik bzw. Unterricht

Der Hauptseminarleiter ist derjenige, der das pädagogische Wissen vermittelt, insbesondere zu Funktionen bzw. zur Rolle des Lehrers. Und wo er als Autorität für den Unterricht erscheint, sind das Gegenstände wie: Was brauchen die Referendare, um bedarfsdeckenden Unterricht (BDU) machen zu können? – oder es geht um das Tafelbild.

Recht

Für rechtliche Themen sind die beiden folgenden Normalsätze charakteristisch:

HSL/HS		Überblick geben		ist	rechtliche Sachen	HSL	HS
Schulrecht/-ordnung		nachschlagen	Wie würde man in bestimmten Situationen reagieren?	ist	BASS	[Referendar]	HS

Literatur

Wie nach dem Vorigen zu erwarten, verhält es sich bei der Literatur so, dass der Hauptseminarleiter ‚mitbringt‘, ‚empfiehlt‘, ‚nennt‘. Bovet/Huwendiek (2004) (und – selten – Bücher von Hilbert Meyer) bzw. ‚Texte‘ werden bearbeitet. Einmal bringt ein Mitreferendar zusätzliche Literatur mit.

7. Ausblick

Das Vorhaben, über das hier berichtet wird, ist noch nicht abgeschlossen; weitere Auswertungen sind geplant:

- So, wie wir das für das allgemeine Seminar gemacht haben, sollen die Merkmale der wichtigsten übrigen Arbeits- und Lernorte rekonstruiert werden, insbesondere der (eigene) Unterricht und die Schule; ebenso die dort tätigen, signifikanten Anderen.
- Wie für die Referenzen gezeigt, werden die Gegenstände der Arbeit nach den ihnen entsprechenden Tätigkeiten sowie den Lernorten differenziert betrachtet.
- Da die Referendare zu drei verschiedenen Zeitpunkten interviewt wurden, sind Zeitvergleiche möglich. Noch ist nicht im Einzelnen abzusehen, für welche Gesichtspunkte sie ergiebig sein werden.
- Sodann sollen Vergleiche zwischen den Seminaren vorgenommen werden: innerhalb des Einzugsbereichs einer Ausbildungsordnung und übergreifend.

Der Interpretation unserer Auswertungen liegt die folgende Arbeitshypothese zugrunde: *Das System definiert Inhalt und Form der Arbeit, die in ihm geleistet wird; Varianz lässt sich in der Regel auf bestimmte Personen – Klientel und Personal – zurückführen. Die Arbeit im Studienseminar folgt einer Logik der Bewältigung der Situation – in Seminar und Schule.* Wir sind ausdrücklich nicht vom Konzept der Kompetenzen ausgegangen, weil wir an den Bedingungen interessiert sind, unter denen sie erworben werden. Vergleicht man die Ergebnisse der Projekte zur Kompetenzforschung mit unseren Daten, so lässt dies unter Umständen manche Irritation obsolet werden. Man könnte, wiederum als Arbeitshypothese, formulieren: *Die Arbeit im Studienseminar befördert diejenigen Kompetenzen, über deren Vorhandensein Lehrer in und nach ihrer Ausbildung zu berichten wissen.* Die Behauptung scheint trivial zu sein zumal dann, wenn man sie umformuliert: Am Ende der Ausbildung kann man keine anderen Kompetenzen erwarten als diejenigen, die in der Ausbildung gefördert worden sind – was natürlich nicht heißt, dass es nicht auch Referendare und Lehrer gibt, die sich außerhalb der institutionalisierten Ausbildung gebildet haben.

Wir bevorzugen für die Interpretation das Konzept der Situationsbewältigung. Sein Vorzug wird sich noch deutlicher zeigen, wenn wir die Daten zu den Unterrichtsbesuchen und Hospitationen sowie zur Prüfungsvorbereitung aufbereitet haben werden. Darüber hinaus erlaubt es eine kritische Rückfrage in Richtung auf die erste Phase der Lehrerbildung an der Universität: Unsere Daten – Interviews mit Referendaren und den Leitern des allgemeinen Seminars – belegen das bekannte Faktum, dass die Referendare mit denkbar unterschiedlichen Voraussetzungen ins Studienseminar kommen. Man kann nun ermitteln, wie das System dieses Problem verarbeitet. Man kann aber auch fragen, wo und wie dieses Problem eigentlich erzeugt wird, das einen (erheblichen?) Teil der Systemressourcen absorbiert. Anders gefragt: Gibt es innerhalb der Universität und zwischen den beiden Einrichtungen Universität und Studienseminar eine Verständigung darüber, wie im Universitätsstudium eine Vergegenwärtigung und Bearbeitung von „Un-

terricht in der Schule‘, wie insbesondere auch eine Aufarbeitung von ‚Praxiserfahrungen‘ aussehen sollte, die dem *Anspruch von Wissenschaft* genügt? Anders gefragt: Was könnte eine *für die Universität charakteristische* Form von Praxisorientierung‘ im engeren oder gar im weiteren Sinne sein? Es gibt gute Gründe für die Vermutung, dass man die Arbeit hier – ebenfalls am besten mit dem Konzept der Situationsbewältigung begreift.³

Literatur

- Bovet, G./Huwendiek, V. (⁴2004): Leitfaden Schulpraxis. Frankfurt a.M.: Cornelsen.
Schadt-Krämer, C. (1992): Pädagogik im Lehrerstudium. Opladen: Leske + Budrich.
Schulte, M. (2002): Das Studienseminar für Gymnasiallehrer und seine Behandlung in der Literatur von 1970 bis heute. In: Siegener Studien 61, S. 127–140.

Anschrift der Autoren:

Prof. em. Dr. Peter Menck/Michaele Schulte, Universität Siegen, Fachbereich
Erziehungswissenschaft – Psychologie, 57068 Siegen, E-Mail: pm@peter-menck.de;
E-Mail: schulte@erz-wiss.uni-siegen.de.

3 Vor etwa 20 Jahren hat der ältere Autor in einer umfangreichen Fallstudie an der Universität Siegen 10 Lehramtsstudenten über 10 Semester hin jeweils am Ende der Vorlesungszeit zu ihrem „erziehungswissenschaftlichen Studium“ befragen lassen (Schadt-Krämer 1992). Die Ergebnisse sind eine starke Stütze für unsere Vermutung.